

La costruzione collettiva dei contesti inclusivi: il Patto tra scuole, famiglie e comunità territoriali

Silvia Ferrante

Abstract – *The contribution aims to open a reflection on how much educational partnerships between schools, families, and community can contribute to the development of an inclusive school, meaning by inclusion a process that empowers all the local actors of the educating communities to the synergistic construction of effective learning spaces for all. Starting with an open look at the international context, through the analysis of some forms of community schools, we arrive at the constitutional principle of horizontal subsidiarity. This principle focuses on education as a common good, opening the possibility for a new school model: a school that co-designs educational and training interventions in synergy with families and the local community, through a policy tool, the “Community Educational Pact”. The paper moves on by presenting data showing that it is still necessary to work on the construction of an inclusive vision, as the result of professional collaborations inside and outside school communities.*

Riassunto – *Il paper vuole essere un contributo alla riflessione su quanto le alleanze educative tra scuole, famiglie e territorio possano concorrere allo sviluppo di una scuola inclusiva, intendendo con inclusione un processo che responsabilizza gli attori delle comunità educanti alla co-costruzione di efficaci spazi di apprendimento per tutti. Partendo con uno sguardo aperto al contesto internazionale, attraverso l'analisi di alcune forme di scuole comunitarie, si arriva al principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale. Tale principio, mettendo al centro il tema dell'educazione come bene comune, apre alla possibilità di un nuovo modello di scuola: una scuola che progetta gli interventi educativi e formativi in sinergia con famiglie e territorio, attraverso uno strumento di policy, il Patto educativo di comunità. Il contributo si conclude con la presentazione di alcuni dati che ci confermano, in linea con quanto emerge in letteratura, che è ancora necessario lavorare alla costruzione di una vision inclusiva, frutto di una collaborazione professionale dentro e fuori le comunità scolastiche.*

Keyword – Community educational pacts, educational partnerships, teachers training, inclusion

Parole chiave – Patti educativi di comunità, alleanza educativa, formazione insegnanti, inclusione

Silvia Ferrante è Dottoranda di ricerca presso il Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa di Sapienza, Università di Roma e Insegnante di scuola primaria. Si occupa di formazione agli insegnanti, di ricerca educativa sul tema delle comunità educanti e dei territori e di metodologie didattiche innovative.

1. Premessa

Sul tema delle alleanze educative tra scuole, famiglie e territori la ricerca educativa ha prodotto negli anni una mole consistente di dati¹ che, dentro un'ampia differenziazione terminologica² e da prospettive teoriche differenti, mette in evidenza come tali partenariati abbiano effetti positivi su variabili accademiche³ e sociali⁴. A livello internazionale, tra i riferimenti teorici più influenti, troviamo l'approccio dello *School, Family and Community Partnerships*⁵ che riconosce nell'organizzazione scolastica e nel ruolo degli insegnanti due dei fattori principali per la riuscita dei partenariati, in termini di successo scolastico degli alunni e delle alunne.

Il riconoscimento della centralità del modello organizzativo della scuola e delle professionalità che operano al suo interno fanno del modello teorico dello *School, Family and Community Partnerships* un riferimento importante sul tema delle alleanze, che, a livello nazionale, è tornato al centro del dibattito pedagogico con il riferimento normativo ai Patti Educativi di Comunità⁶. Attraverso i Patti educativi, che rivitalizzano le autonomie scolastiche⁷, si dà alle comunità territoriali uno strumento per intervenire in maniera inclusiva sui meccanismi, sui dispositivi e sui contesti⁸, con l'obiettivo di renderli in grado di "fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti"⁹. In linea con quanto delineato negli obiettivi dell'Agenda 2030 che, nei vari Paesi, chiamano in causa tutte le componenti della società, dalle imprese private al settore pubblico, dalla società civile agli operatori dell'informazione e cultura per "for-

¹ Cfr. A. Addi-Racchah, P. Dusi, T.N. Seeberger, *What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals*, in "Urban Education", 00, 2021, pp.1-32; M. Sanders. *Building school-community partnerships: Collaboration for study success*. Thousand Oaks, CA, Corwin, 2005.

² Cfr. P. Dusi, A. Addi-Racchah, *La partecipazione parentale nella letteratura internazionale degli ultimi anni: una scoping review*, in P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando Editore, 2019, p. 280.

³ Cfr. M. Biag, S. Castrechini, *Coordinated strategies to help the whole child: Examining the contributions of full-service community school*, in "Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)", 21, 2016, pp.157-173.

⁴ Cfr. J. Gordon, J. Downey, A. Bangert, *Effect of a school-based mentoring program on school behavior and measures of adolescent connectedness*, in "School Community Journal", 23, 2013, pp. 227-248.

⁵ Cfr. J. Epstein, M.G. Sanders, S.B. Sheldon, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Janson, F.L. Van Voorhis, C.S. Martin, B.G. Thomas, M.D. Greenfeld, D.J. Hutchins, K.J. Williams, *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Fourth Edition*, Thousand Oak (CA), Corwin, 2019.

⁶ Cfr. MIUR, *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, 2020, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a94942>, consultato in data 19/01/2023.

⁷ Cfr. Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>, consultato in data 15/02/2023.

⁸ Cfr. F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma, Roma-Tre Press, 2018.

⁹ ONU, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, cit.

nire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti¹⁰, i Patti Educativi di Comunità, nascono con l'obiettivo di costruire sui territori "una rete di presidi sociali e educativi, in grado di migliorare l'offerta didattica e di contrastare fenomeni come dispersione scolastica e abbandono"¹¹.

Ma la costruzione di alleanze educative efficaci, che mirano ad incidere sui risultati di apprendimento degli studenti e delle studentesse, interroga profondamente i contesti e li spinge a processi riflessivi collettivi¹², che chiamano in causa il lavoro collaborativo di rete e la co-progettazione interistituzionale. In linea con il modello dello *School, Family and Community Partnerships*, lo strumento dei Patti educativi rappresenta allora per le scuole il presupposto per il ripensamento di modelli organizzativi e per l'incremento dello sviluppo professionale dei docenti nella gestione dei rapporti con famiglie e il territorio, dentro un'idea di scuola aperta e diffusa¹³, che dà valore al concetto dell'educazione come bene comune.

All'interno di queste riflessioni si collocano gli obiettivi di una ricerca dottorale, ancora in corso, che, attraverso un disegno *mixed methods*¹⁴ (Fig.1) con due studi paralleli, intende indagare come e con quali finalità lo strumento dei Patti educativi prende forma in relazione alla specificità dei contesti. In particolare, tale specificità viene affrontata nello Studio 1 che, attraverso la metodologia della Ricerca-Formazione¹⁵ (R-F), mira a connettere scuole, Enti Locali e enti del Terzo Settore di uno stesso contesto territoriale per "contribuire alla costruzione e al rafforzamento della comunità educante partendo dallo strumento del patto educativo di comunità"¹⁶. Patto educativo che non può prescindere da una visione di scuola condivisa, collegialmente e territorialmente, perno di processi educativi realmente integrati e inclusivi, per l'apprendimento di tutti e di ciascuno.

¹⁰ ONU, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 14/02/2023.

¹¹ Fondazione Openpolis ETS, *Giovani e comunità. I patti educativi di comunità*, in <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita/>, consultato in data 15/02/2022.

¹² Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*. Bari, Dedalo, 1993; E. Wenger, R.A. McDermott, W. Snyder, *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Harvard, Business Press, 2002.

¹³ Cfr. F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Roma, Aracne Editrice, 2018.

¹⁴ Cfr. R. Trincherò, D. Robastro. *I mixed methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori, 2019; O.A. Ponce, N. Pagan-Maldonado, *Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession*, in "International Journal of Educational Excellence," 1, 2015, pp. 111-135.

¹⁵ Cfr. G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

¹⁶ Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia, Istituto degli Innocenti, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2022, in https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_quintopianoazione_220725-2.pdf, consultato in data 16/05/2023.

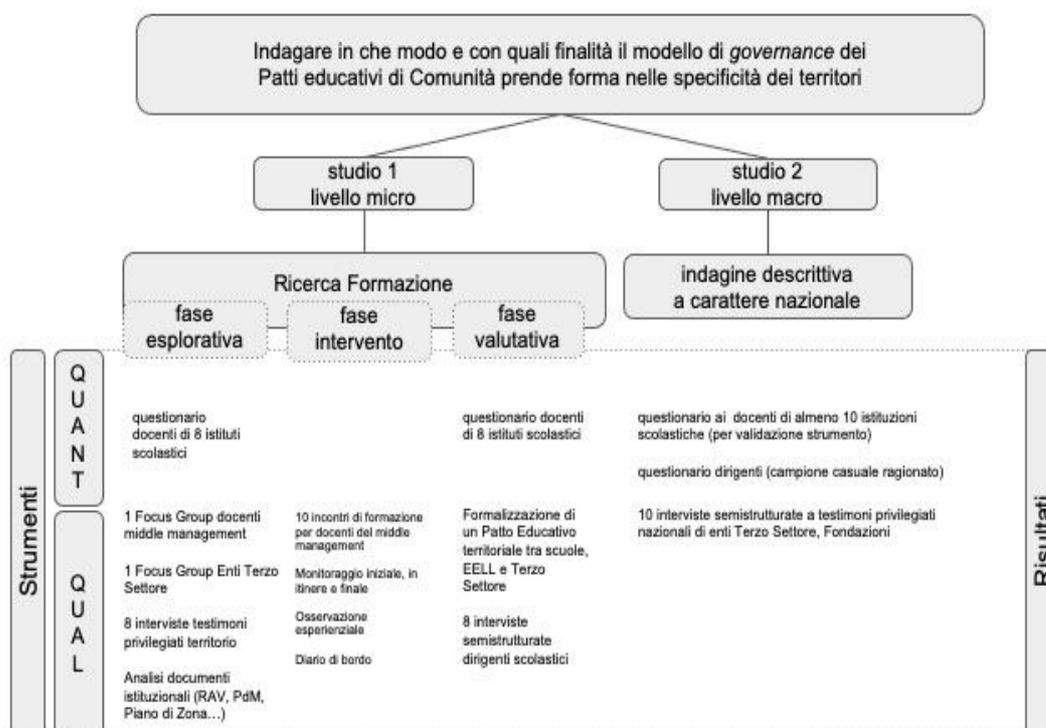


Figura 1 – Disegno della ricerca

2. Uno sguardo internazionale: scuole comunitarie e pedagogie collaborative per la costruzione di contesti inclusivi

Nel recente rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'educazione dell'UNESCO, dal titolo *"Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione"*¹⁷, si guarda alle pedagogie collaborative e comunitarie, intese come quegli approcci all'apprendimento e alla formazione organizzati intorno alla cooperazione e alla solidarietà, come delle possibili strade per rafforzare l'educazione in termini di qualità, equità e sostenibilità.

Ci sono sempre più esempi di iniziative pedagogiche collaborative e cooperative, sia all'interno sia all'esterno delle scuole e delle istituzioni educative tradizionali. [...] le scuole comunitarie rappresentano risposte creative delle comunità locali per immaginare nuove possibilità educative e rispondere alle esigenze locali, attingendo a profonde riserve culturali. In altri contesti, i programmi educativi, a volte riconosciuti come "non formali", che collaborano con le scuole stanno

¹⁷ Cfr. UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2023, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>, consultato in data 14/02/2023.

rafforzando le opportunità di educazione collaborativa e di comprensione culturale, in connessione con gli anziani del luogo, i leader della comunità e i custodi della conoscenza¹⁸.

In letteratura, le esperienze di costruzione di alleanze territoriali tra scuole, famiglie e comunità, sia in contesti rurali che urbani, prendono forme differenziate¹⁹: negli Stati Uniti viene utilizzato il termine *community school*²⁰ o *full-service community school*²¹ per designare quelle forme di partnership tra scuole e comunità viste come una strategia per incrementare le risorse (umane, materiali e finanziarie) a favore di un arricchimento delle attività scolastiche ed extra-scolastiche. In molti paesi del Nord Europa (Paesi Bassi, Inghilterra, Svezia, Germania) e dell'Asia orientale (Hong Kong, Giappone e Corea), attorno ai concetti di *extended education* o *expanded education*²², si organizzano modelli di scuole che forniscono servizi come assistenza all'infanzia, attività per ampliare le opportunità di apprendimento degli studenti, progetti per la genitorialità e sostegno alla famiglia, accesso per la comunità più ampia alle TIC, alle attività sportive o artistiche, all'apprendimento degli adulti. Nei diversi modelli di alleanze scuola-comunità, seguendo una delle classificazioni più recenti proposta da Sanders²³, i partenariati possono avere focus differenti ed essere centrati sugli studenti, sulle famiglie o sulle comunità, con obiettivi differenziati e diverse tipologie di risultati in relazione all'area principale di intervento. Le varie evidenze scientifiche confermano che le connessioni tra scuole, famiglie e comunità "[...] are a key strategy to help schools meet the learning and developmental needs of all students"²⁴. Il Rapporto dell'Unesco²⁵, prendendo l'anno 2050 come orizzonte temporale per lo sviluppo e l'incremento di questi modelli di scuola inclusiva che si apre alle comunità, delinea alcuni principi guida da seguire per favorire l'acquisizione di competenze nel lavoro collaborativo, considerato uno dei principali motori di trasformazione, locale e globale.

"L'interconnettività e le interdipendenze dovrebbero essere alla base della pedagogia"²⁶: le relazioni che esistono tra insegnanti, studenti e conoscenza devono collegarsi in un mondo più ampio e le scuole dovrebbero mettere gli studenti e le studentesse in contatto con persone diverse da loro; "La cooperazione e la collaborazione devono essere insegnate e praticate in

¹⁸ *Ivi*, p.61

¹⁹ I. Supule, *Community school model: Is it an alternative for school closures in rural territories?*, in "Eastern European Countryside", 25,1, 2019, pp. 171-194.

²⁰ Coalition for Community Schools, in http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx, consultato in data 12/02/2023

²¹ Cfr. J. Dryfoos, S. Maguire, *inside full-service community school*, Thousand Oak (CA), Corwin, 2002; M. Sanders, *Leadership, partnerships, and organizational development: Exploring components of effectiveness in three full-service community school*, in "School Effectiveness and School Improvement", 27, 2016, pp. 157-177

²² Cfr. S.H. Bae, *Concepts, Models, and Research of Extended Education*, in "International Journal for Research on Extended Education", 6, 2018, pp. 153-164.

²³ Cfr. M. G. Sanders, *School-Community Partnerships. The Little Extra That Makes a Big Difference*, in J. Epstein, M.G. Sanders, S.B. Sheldon, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Janson, F.L. Van Voorhis, C.S. Martin, B.G., Thomas, M.D. Greenfeld, D.J. Hutchins, K.J. Williams. *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Fourth Edition*, cit.

²⁴ *Ivi*, p. 36.

²⁵ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, cit.

²⁶ *Ivi*, p. 64.

modo appropriato a diversi livelli ed età²⁷: devono dunque diventare caratteristiche essenziali di tutti i contesti di apprendimento, che sviluppate attraverso l'educazione, rendano i/le discenti capaci di lavorare insieme in maniera trasformativa; "La solidarietà, la condivisione, l'etica e l'empatia dovrebbero essere radicate nel nostro modo di apprendere"²⁸: i processi di insegnamento dovrebbero sostenere e promuovere questi valori per facilitare la nascita di comunità accoglienti, in grado di sostenere e promuovere il valore della diversità, di sviluppare empatia e superare pregiudizi e preconcetti. In questo scenario gli spazi dell'educare si ampliano e diventano una rete di "possibilità" di apprendimento, dentro e fuori le scuole. Occorre allora lavorare sinergicamente, soprattutto a livello locale, perché queste possibilità diventino reali occasioni di crescita per tutti, dentro una cultura educativa inclusiva che favorisca collaborazioni e co-costruzioni.

3. Uno sguardo nazionale: principi costituzionali e modelli di governance collaborativa

3.1. Dal principio di sussidiarietà al concetto di bene comune

Affinché una cultura educativa inclusiva, fondata su pedagogie collaborative e comunitarie, possa davvero svilupparsi e andare ad impattare i contesti di vita reali di minori, adolescenti, giovani, adulti, anziani, è necessario che ci siano delle "forme" che possano accoglierla e sostenerla all'interno delle società. Una di queste "forme" la ritroviamo nel principio costituzionale della sussidiarietà orizzontale. "Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà."²⁹ È così che la nostra Costituzione, all'art 118 ultimo comma, introdotto nell'ordinamento italiano con la legge costituzionale del 3/2001, ci introduce il tema della sussidiarietà, in senso "orizzontale", intesa come un principio di condivisione di risorse pubbliche e private per il perseguimento di un obiettivo non individualistico ma collettivo, l'interesse generale.

L'interpretazione che il legislatore stesso ci fornisce è che la sussidiarietà si collega in maniera diretta a due dei principi fondamentali della Costituzione, "ai principi contenuti negli articoli 2 e 3 della Costituzione [...] li vuole realizzare, perché per noi sussidiarietà è solidarietà. [...] compito della Repubblica è garantire i diritti inviolabili della persona umana, garantire condizioni di eguaglianza non formale [...] ma sostanziale, garantire la rimozione delle situazioni di differenza. [...] a noi interessa attuare [attraverso il principio di sussidiarietà] gli articoli 2 e 3 della Costituzione."³⁰ L'articolo 3, al comma 2, ci ricorda che "È compito della Repubblica rimuovere

²⁷ *Ivi*, p.65.

²⁸ *Ivi*, p. 67

²⁹ Costituzione Italiana, *Articolo 118*, comma 4, in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-ii/titolo-v/articolo-11>, consultato in data 10/02/2023.

³⁰ Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Discussioni, Seduta del 20 settembre 2000, p. 23 in http://leg13.camera.it/_dati/leg13/lavori/stenografici/sed774/sintero.pdf, consultato in data 10/02/2023.

gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana [...]”³¹. Rovesciando il principio si può allora affermare che la rimozione degli ostacoli presuppone, da parte dello Stato, la creazione di condizioni grazie alle quali ciascuno possa realizzare pienamente se stesso. Ma la creazione di queste condizioni deve avvenire favorendo azioni di interesse generale, realizzate da cittadini singoli o associati, secondo quanto prescritto nell'art.118. La sussidiarietà permette ai cittadini di occuparsi dell'interesse generale e rappresenta un principio base della democrazia partecipativa, la quale trova spazio all'interno di modelli di governance fondati su relazioni tra soggetti autonomi (pubblici e privati), in cui si condividono responsabilità e risorse per raggiungere un obiettivo comune. Secondo Ansell e Gash³², un modello di governance collaborativa è

Where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision-making process that is formal, consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets³³.

Grazie alla sussidiarietà, dunque, trovano spazio metodologie di *policy-making* che riconoscono un ruolo più attivo alle comunità locali, coinvolgendole in processi decisionali attraverso l'istituzionalizzazione di partenariati, i cosiddetti Patti di collaborazione³⁴. Ma, il presupposto di ogni Patto è l'identificazione collettiva di un bene comune di cui avere cura in maniera condivisa, nell'interesse generale.

3.2. Dai beni comuni ai Patti educativi di Comunità

Il tema dei beni comuni da anni è entrato a far parte del dibattito interdisciplinare (politico, giuridico, filosofico, economico, pedagogico...), sia internazionale che nazionale. Nel contesto internazionale il primo riferimento rilevante relativo al concetto di bene comune è attribuibile a Elinor Ostrom, Premio Nobel per l'Economia nel 2009. I suoi studi, pur prendendo avvio da un famosissimo articolo pubblicato sulla rivista *Science*³⁵ se ne discostano radicalmente: nella sua teoria, i beni comuni sono considerati come elementi che apportano vantaggi all'interno dei

³¹ Costituzione Italiana, *Articolo 3*, in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>, consultato in data 10/02/2023.

³² C. Ansell, A. Gash, *Collaborative Governance in Theory and Practice*, in “*Journal of Public Administration Research and Theory*”, 18, 2007, pp. 543-571.

³³ *Ivi*, p. 549.

³⁴ “Il patto di collaborazione è un atto negoziale [...] attraverso cui il Comune e i cittadini attivi concordano l'ambito degli interventi di cura, rigenerazione o gestione condivisa dei beni comuni [...]”, in <https://www.lab-sus.org/glossario-dellamministrazione-condivisa/>, consultato in data 15/02/2023.

³⁵ Cfr. G.Hardin, *The Tragedy of the Commons*, in “*Science*”, 162, 3859, 1968, pp. 1243-1248, in https://pages.mtu.edu/~asmayer/rural_sustain/governance/Hardin%201968.pdf, consultato in data 07/02/2023

sistemi inserendosi in una dimensione comunitaria a cui gli attori stessi, deputati alla loro gestione, attribuiscono valore³⁶. Nella categoria dei beni comuni inizialmente erano incluse solamente le risorse naturali (fiumi, mari, fauna selvatica, foreste...) ma, dai primi anni del 2000, si è assistito ad un ampliamento semantico del concetto, fino ad includere anche elementi non materiali, come i prodotti della cultura e le istituzioni della conoscenza, in quanto patrimonio della collettività³⁷. In Italia, il dibattito ha conosciuto una fase importante nel 2007, con l'istituzione della c.a. Commissione Rodotà³⁸, che aveva la funzione di redigere un progetto di riforma del Codice Civile in materia di beni pubblici: è in quell'occasione che si inserisce "una nuova fondamentale categoria, quella dei beni comuni [...] che esprimono utilità funzionali all'esercizio dei diritti fondamentali nonché al libero sviluppo della persona"³⁹. In un'altra definizione, data da Arena⁴⁰, "i beni comuni sono quei beni che se arricchiti arricchiscono tutti, se impoveriti impoveriscono tutti [...]. Per esempio, la scuola intesa come bene comune materiale (l'edificio) e immateriale (l'offerta formativa), è certamente un bene che se arricchito arricchisce tutti, se impoverito impoverisce tutti".

Questa seconda definizione ci traghetta all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo, dove troviamo al centro delle riflessioni la necessità, soprattutto in questa fase post pandemica, di pensare all'educazione come un bene comune⁴¹ e dunque di "valorizzare le scuole come commons⁴² [...] che contribuiscono in maniera decisiva a ri-costruire tessuto sociale e cultura civica, a consolidare relazioni umane e senso di appartenenza, a favorire coesione sociale in quanto attori forti del proprio territorio di influenza"⁴³. Se l'educazione e la scuola sono beni comuni, allora serve un Patto per tutelarli, in base al suddetto principio di sussidiarietà. Questo strumento di *policy* arriva formalmente alle scuole all'interno del c.o. Piano scuola 20-21⁴⁴, con la denominazione ufficiale di Patto educativo di Comunità. In un momento storico caratterizzato da una profonda vulnerabilità e incertezza sul futuro, legate alla pandemia da COVID-19, e sulla

³⁶ Cfr. E. Ostrom, *Governing the commons. The Evolution of Institution for Collective Action*, New York, Cambridge University Press, 2003.

³⁷ Cfr. C. Hess, *Mapping the New Commons*, in "Governing Shared Resources: Connecting Local Experience to Global Challenges", 12th Biennial Conference of the International Association for the Study of the Commons, Cheltenham (EN), 2008.

³⁸ Cfr. Ministero della Giustizia, in https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?facetNode_1=0_10&facetNode_2=0_10_21&previousPage=mg_1_12&contentId=SPS47617, consultato in data 15/02/2023.

³⁹ Atti parlamentari del Senato della Repubblica, *Delega al Governo per la modifica del codice civile in materia di beni pubblici*, N. 2031, 2010, pp 5-6, in <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/217244.pdf>, consultato in data 09/02/2023.

⁴⁰ G. Arena, *Il principe, il rospo ed i beni comuni. Dietro ogni bene c'è una comunità che lo cura e se ne assume le responsabilità*, in <https://www.labsus.org/2015/10/il-principe-il-rospo-ed-i-beni-comuni/>, consultato in data 07/02/2023.

⁴¹ Cfr. UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, cit.

⁴² Tr.it.: beni comuni.

⁴³ Cfr. L. De Biase, *Pubblico e privato nel terzo millennio*, in M. Parmigiani, A. Vaccari (a cura di), *Obiettivo comune. Le partnership pubblico-privato strumento di innovazione, responsabilità e fiducia*, Milano, Edizioni Ambiente, 2014.

⁴⁴ Cfr. MIUR, *Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, cit.

scia di importanti esperienze⁴⁵, le politiche scolastiche, richiamandosi all'Autonomia delle istituzioni scolastiche⁴⁶, decidono di rilanciare la sussidiarietà e il principio di corresponsabilità educativa: "Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità" (MI, 2020). Con i Patti educativi, le comunità sono dunque chiamate a realizzare coprogettazioni sistemiche per rafforzare, in senso democratico ed inclusivo, i contesti scolastici e dando concretezza ai concetti di scuola come bene comune, di governance collaborativa, di sussidiarietà orizzontale, di partecipazione democratica.

Lo strumento del Patto però da solo non basta senza un'attivazione all'interno dei contesti (scuole, EELL, Terzo Settore, famiglie...) per l'affermarsi di nuovi e inediti modelli organizzativi collaborativi. Per la nascita e l'implementazione nei contesti di tali modelli, è necessario prevedere lo sviluppo di professionalità specifiche, di efficaci strumenti di monitoraggio e valutazione, di sistemi di allocazione di risorse adeguate, per una progettazione interistituzionale che superi la logica della transitorietà e diventi leva per un cambiamento inclusivo delle culture, delle politiche e delle prassi⁴⁷.

4. Uno sguardo locale: la collaborazione professionale per la costruzione di contesti inclusivi

Per il cambiamento inclusivo dei contesti, nella direzione di sviluppo di paradigmi collaborativi e comunitari, è necessario riaffermare il ruolo chiave degli insegnanti⁴⁸ e di una formazione professionale che li orienti ad una postura dialogica, sia all'interno della propria comunità professionale che nei confronti dell'interprofessionalità che caratterizza le alleanze educative. Per

⁴⁵ Ad es.: il progetto "Scuole Aperte" che nasce nel 2013 nel Comune di Milano (cfr. A.L. Rossi, R. Viaconzi, *La comunità educante. I patti Educativi per una scuola aperta al futuro*, Novate Milanese, Fabbrica dei Sogni Editore, 2021); il progetto "Scuola al Centro" finanziato nel 2017 con fondi europei del Programma Operativo Nazionale 2014-2020 per la scuola; le esperienze realizzate nell'ambito dei programmi del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile dall'Impresa Sociale con i Bambini, in <https://www.conibambini.org/>, consultato in data 15/02/2023.

⁴⁶ Cfr. Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>, consultato in data 16/02/2023.

⁴⁷ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, F. Dovigo (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2021.

⁴⁸ Cfr. A. Canevaro, *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 3, 2, 2002, pp.104-159; L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma, Armando, 2013; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; L. Cottini, *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 16, 4, 2017, pp. 370-382; L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano, FrancoAngeli, 2015; D. Ianes, D. Heidrun, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson, 2011; M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

la costruzione di quella *vision* che è alla base dello strumento di *policy* dei Patti educativi “occorre riprogettare il ruolo dell’insegnante in modo che la collaborazione tra i team, ben sostenuta dalle competenze, dalle risorse e dalle infrastrutture necessarie, consenta il successo professionale”⁴⁹ anche per la promozione locale di partenariati. Muovendo da queste premesse, con lo Studio 1 della ricerca dottorale brevemente presentata in premessa (Figura 1), si è voluto indagare localmente intorno alla governance collaborativa dei Patti educativi di Comunità, all’interno di 8 istituzioni scolastiche. Le 8 scuole sono tutte ubicate in Comuni compresi nella fascia periferica della provincia di Frosinone che, secondo i dati pubblicati da Openpolis⁵⁰, è quella più colpita, a livello regionale, dal fenomeno della dispersione scolastica, calcolata sulla percentuale di ragazzi tra 15-24 anni senza diploma e fuori da percorsi di studio o formazione. La metodologia attuata per lo studio è stata quella della Ricerca-Formazione (R-F)⁵¹, che si caratterizza per “l’approccio della “promozione dall’interno” [...]. Si tratta di un processo cooperativo, che richiede la partecipazione attiva di gruppi di attori educativi (educatori, insegnanti) che si impegnano in un compito riflessivo, progettuale, e valutativo”⁵². Sviluppata in un percorso strutturato in 3 fasi⁵³ (Fase Esplorativa, Fase Intervento, Fase Valutativa), ciascuna con un obiettivo specifico, la R-F è stata disegnata per impattare su due dimensioni interconnesse: una dimensione di sviluppo professionale e una dimensione organizzativo-gestionale. Nella prima dimensione l’obiettivo è stato quello di incrementare le competenze relative allo sviluppo della professionalità docente nelle dimensioni “Organizzazione”, “Istituzione/Comunità” e “Cura della professione”⁵⁴ di 13 docenti del middle management dell’Area inclusione, per l’acquisizione di una competenza esperta da spendere all’interno di un processo collettivo di co-progettazione territoriale; nella seconda dimensione l’obiettivo è nato dal bisogno percepito dalle scuole stesse, secondo l’approccio di promozione dall’interno, di analisi e ristrutturazione migliorativa delle pratiche inclusive. Con pratiche inclusive, secondo la logica dell’Index⁵⁵, si fa riferimento alle azioni organizzative messe in atto all’interno delle scuole, orientate a rimuovere gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione di ciascuno e a valorizzare le risorse contestuali per l’apprendimento e la partecipazione di tutti.

In questo contributo verranno presentati solo alcuni risultati relativi alla Fase Esplorativa

⁴⁹ *Ivi*, p. 88.

⁵⁰ Fondazione Openpolis ETS, in <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>, consultato in data 15/02/23.

⁵¹ G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁵² E. Nigris, *L’evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., p. 37.

⁵³ A. Bondioli, D.Savio, “Promuovere dall’interno”: la ricerca come formazione, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., pp.77-78.

⁵⁴ Cfr. MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formation.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=-1.0, consultato in data 17/01/2023.

⁵⁵ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, F. Dovigo (a cura di), *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

dello Studio 1, il cui obiettivo è stato quello di rilevare dati contestuali relativi a punti di forza/elementi di criticità delle pratiche inclusive di ogni istituzione scolastica e dei diversi attori coinvolti (docenti/attori territoriali) per la definizione degli obiettivi della successiva Fase Intervento.

I dati quali-quantitativi relativi alla percezione dei docenti sulle prassi inclusive messe in atto nella propria scuola, sono stati raccolti attraverso due strumenti: 1) Il questionario *Measure of School, Family, and Community Partnerships* tradotto e adattato al contesto italiano, e tutt'ora in fase di validazione, somministrato ad un campione di 315 docenti delle 8 istituzioni coinvolte (Figura 2); 2) 1 Focus Group, svolto con i 13 docenti del middle management, facenti parte del gruppo di lavoro.

Il questionario indaga le pratiche inclusive all'interno di 6 dimensioni relative al framework dell'*Overlapping Spheres of Influence*⁵⁶, elaborato dentro la cornice teorica dello *School, Family and Community Partnerships*. Le 6 dimensioni sono: Sostegno alla genitorialità (pratiche rivolte alle famiglie per aiutarle a comprendere lo sviluppo degli studenti e delle studentesse e a sostenerli nei processi di apprendimento); Sostegno alla Partecipazione (pratiche per il coinvolgimento dei genitori/comunità territoriale per sostenere la comunità scolastica); Comunicazione (pratiche che utilizzano forme efficaci di comunicazione per la connessione tra scuola ed extra-scuola); Apprendimento a casa (pratiche volte a sostenere le famiglie nel supporto allo studio di alunni e alunne); Presa di Decisione (pratiche per includere i genitori/alunni/e nelle decisioni scolastiche e favorire lo sviluppo di reti genitoriali/studentesche); Collaborare con la comunità (pratiche per coordinare le risorse e i servizi offerti dalla/e per la comunità territoriale). Il questionario è composto da un totale di 46 item a risposta chiusa, con risposta su scala Likert a 5 passi (dove 1 indica "Mai" o "Non utilizzato nella mia scuola" o "Con nessuna famiglia" e 5 indica "Sempre" o "Condotta in tutte le classi" o "Con tutte le famiglie") e un totale di 9 domande a risposta aperta.

L'analisi dei punteggi medi delle risposte del questionario ci conferma, come ipotizzato, l'esistenza di una variabilità intrascuola rispetto alla percezione di determinate prassi legate ai processi inclusivi e che tale variabilità è legata alle variabili di sfondo: insegnante di sostegno, incarico aggiuntivo ricoperto oltre l'insegnamento e ordine di scuola. Per necessità di sintesi, in questo contributo si farà un breve focus sulla variabile "insegnante di sostegno" e, in particolare, sulle differenze intrascuola nella dimensione Sostegno alla Genitorialità (SG), dove la differenza dei punteggi medi tra "insegnante di sostegno" e "insegnante di altra disciplina" è più elevata. Dal confronto delle medie possiamo vedere come, in 5 dimensioni (Sostegno alla Partecipazione, Comunicazione, Sostegno alla Genitorialità, Collaborare con la Comunità, Apprendimento a Casa), i/le docenti di sostegno hanno risposto in media con un punteggio più basso (Figura 3): percepiscono come meno presenti, all'interno del proprio contesto istituzionale, azioni organizzative inclusive mirate al coinvolgimento e alla partecipazione di famiglie e territorio, rispetto ai colleghi e alle colleghe che non ricoprono il ruolo di sostegno. La dimensione

⁵⁶ Cfr. J. Epstein, M.G. Sanders, S.B. Sheldon, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Janson, F.L. Van Voorhis, C.S. Martin, B.G. Thomas, M.D. Greenfeld, D.J. Hutchins, K.J. Williams. *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Fourth Edition*, cit.

Sostegno alla Genitorialità SG (Ma Sostegno= 3,15; Ma Altre discipline= 3,39) è una dimensione dove si misura la percezione del grado di attuazione di pratiche rivolte alle famiglie per aiutarle a comprendere lo sviluppo dei propri figli, a costruire ambienti domestici che li supportino nello studio, ma anche per raccogliere informazioni dalle famiglie sugli obiettivi e sulle aspettative che hanno in relazione all'esperienza scolastica dei figli. Scendendo nella specificità dei contesti e andando a leggere i punteggi medi della dimensione SG all'interno di 4 istituti (quelli cioè dove i/le docenti di sostegno entrano a far parte del campione dei rispondenti), si conferma che chi ricopre un incarico di sostegno risponde, in media, con un punteggio più basso in tutti gli item della dimensione (Figura 4 e Figura 5). Tali risultati, confrontati con alcune evidenze estratte dall'analisi tematica⁵⁷ con cui sono stati analizzati i dati testuali del FG, ci pongono ancora di fronte ad una questione mai superata: il/la docente di sostegno, ancora troppo spesso si "sente solo/a" di fronte alla complessità del proprio ruolo, non supportato/a né all'interno della propria comunità professionale né all'esterno, da quei servizi della comunità territoriale con cui si condivide la responsabilità educativa.

È da più di vent'anni che militiamo e che facciamo battaglie per l'inclusione [...] Sono state battaglie proprio, a volte all'ultimo sangue. Ora abbiamo un buon gruppo d'inclusione. Forse la nostra fortuna è stata, ecco, che sono anni che stiamo lì, e quindi c'è stata una continuità nel raggiungimento di questo obiettivo". (D12ss2)

"Però in questo mi permetto di parlare anche a nome di S., siamo state un po' lasciate da sole...sia dai colleghi che da... è facile parlare, è facile dire: quella situazione, quella famiglia ha...però poi, di fatto, noi abbiamo dovuto gestire riunioni, noi abbiamo dovuto metterci la faccia e siamo state anche rimproverate per cose che avevamo detto [...]".(D6ss1)

"Mi chiama l'insegnante e dice: "Abbiamo chiamato la famiglia di tizio, ha detto non firma il Pdp⁵⁸ [...]. Lo chiamo io, li chiamo io...parlo 40 minuti con la mamma e il Pdp l'ha firmato. Poi chiama un'altra. Un'ora col padre, separati, quaranta minuti con la madre, firmato il Pdp. Cioè quindi, questo però, passa il tempo, un mese, due mesi, un anno, due anni...quindi...ecco...questa è la mia difficoltà. Convinci quello, parla con quello. Questo approccio con i genitori non può essere delegato a un singolo insegnante o a quei pochi insegnanti empatici che riescono a comunicare con i genitori in maniera più ottimale [...]". (D4sp)

"[con i servizi territoriali] Dobbiamo andare noi verso di loro, ma da noi non viene nessuno o almeno non è che mi risulta che c'è qualcuno che ci dice: Scusate, abbiamo questo, vi può servire. Questo non mi pare che succeda. E questa è la grandissima difficoltà". (D11ss2)

Non per fare polemiche però io ho trovato una burocrazia molto molto complicata...dipenderà dal nostro territorio, ma ho trovato a volte difficoltà di relazione con l'assistente sociale [...]. Il tempo passa e tante situazioni continuano a rimanere, anzi, tendono a complicarsi sempre di più e la cosa che a me fa paura è che poi, questi tre anni di scuola media finiscono.

⁵⁷ Cfr. V. Braun, V. Clarke, *Reflecting on reflexive thematic analysis*, in "Qualitative Research in Sport, Exercise and Health", 11, 4, 2019, pp. 589-597; V. Pagani, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*, Parma, Edizione Junior Spaggiari, 2020.

⁵⁸ "[...] Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate", in MIUR, Decreto Ministeriale n. 5696 del 2011 in https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf, consultato in data 18/02/2023

Finché stanno tra la scuola primaria e la scuola media, bene o male questi ragazzi vengono sostenuti. Ma nel momento in cui escono fuori, ecco la dispersione, ecco il fatto che vengono proprio abbandonati a sé stessi.” (D2sp)

Le evidenze riportate ci rimandano la chiara percezione di insegnanti che quotidianamente “fanno battaglie per l’inclusione” da soli, che scelgono di “metterci la faccia” ed assumersi le responsabilità del proprio agire di fronte ad una comunità professionale da cui non si sentono supportati. Insegnanti che sentono che il dipanare quel filo ingarbugliato che è la burocrazia, fa perdere del tempo prezioso, in termini di possibilità di apprendimento, soprattutto per gli alunni e le alunne più fragili. Queste percezioni ci confermano che il processo inclusivo non può essere delegato “a un singolo insegnante o a quei pochi” con maggiori doti comunicative, perché l’inclusione è un processo collettivo, da fare dentro e fuori le scuole, senza che ci sia un “noi e un loro” e ci si chieda chi debba andare verso l’altro.

		N	%
Campione	Rispondenti	315	50,24
Ordine di scuola	Infanzia	69	21,9
	primaria	105	33,3
	secondaria di p. grado	82	26
	secondaria di s. grado	59	18,7
Incarico istituzionale	solo docenza	177	56,19
	altro incarico	138	43,81
Disciplina insegnata	sostegno	57	18,10
	altre discipline	258	81,90

Figura 2 – Campione dei docenti rispondenti al questionario



Figura 3 – Confronto punteggi medi dell'intero campione nelle 6 dimensioni, nella variabile "Sostegno" / "Altra disciplina"

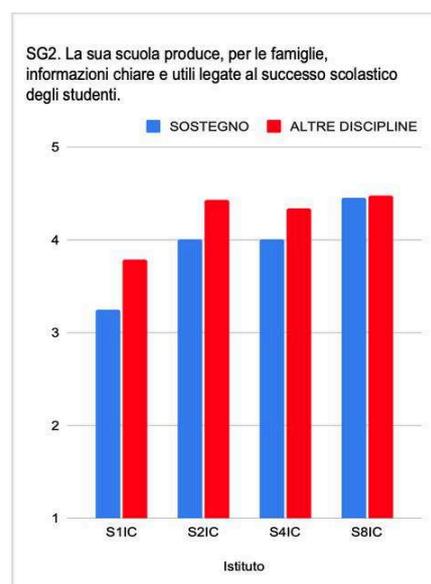
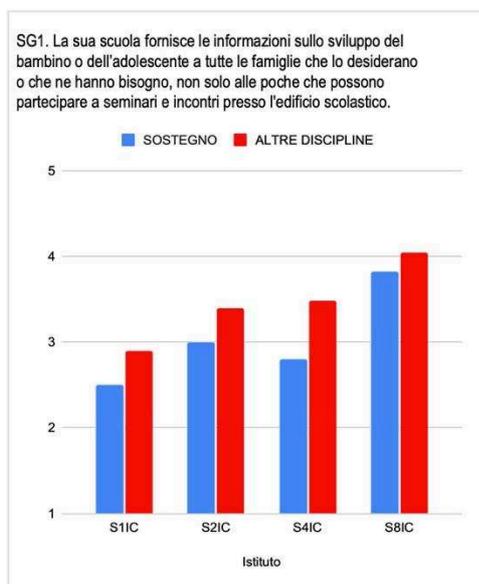


Figura 4 – Confronto punteggi medi di 4 Istituti negli Item 1 e 2 della dimensione Sostegno alla Genitorialità, nelle variabili "Sostegno" / "Altre discipline"

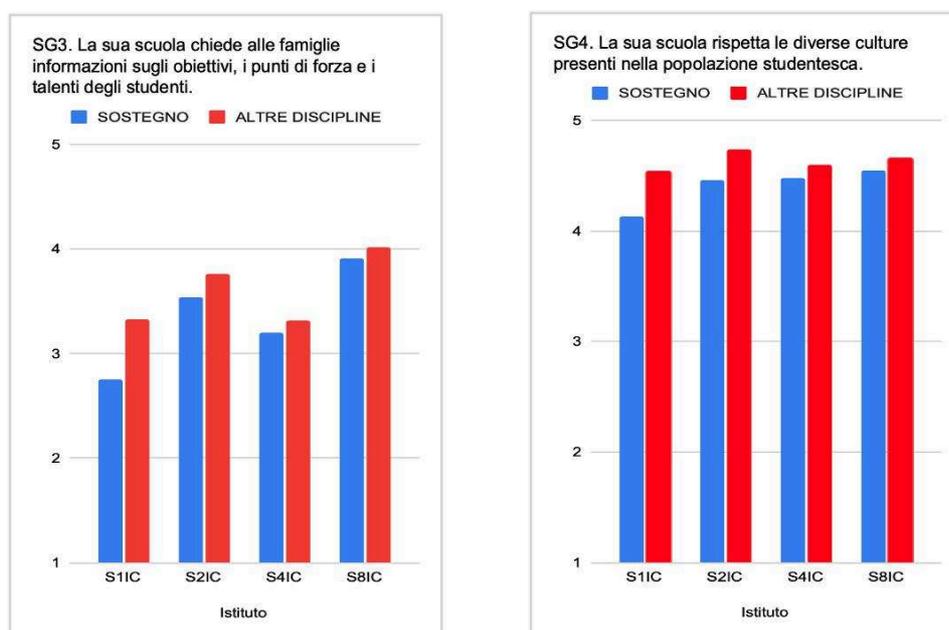


Figura 5 – Confronto punteggi medi di 4 istituti negli Item 3 e 4 della dimensione Sostegno alla Genitorialità, nelle variabili “Sostegno” / “Altre discipline”

4. Conclusioni

I risultati presentati vogliono aprire ad una riflessione che, partendo dalle percezioni degli/delle insegnanti, ci rimanda al tema della collaborazione professionale⁵⁹ e interprofessionale: una scuola che mira all'inclusione ha bisogno di una risposta sistemica alle specificità e alle necessità di tutti gli alunni e le alunne, perché le direzioni di senso dell'agire inclusivo sono sempre collettive e condivise. La lettura discordante delle prassi inclusive dei docenti in relazione alla “posizione” che occupano all'interno dell'istituzione scolastica (sostegno, incarico istituzionale aggiuntivo, ordine di scuola) ci porta a sostenere che esse sono il frutto di scelte individuali e non discendono dalla condivisione collegiale di un disegno organizzativo relativo alla costruzione di alleanze educative.

[...] Schools that have successfully built a sense of community within their walls - that is, schools are collaborative, communicative, and inclusive - appear to have the greatest success in

⁵⁹ Cfr. OECD, Talis 2018 Results (Volume II): *Teachers and School Leaders as Valued professional*, Paris, OECD Publishing, 2020.

developing strong connections with the community outside their walls⁶⁰.

Affinché si realizzi nelle scuole un senso di comunità, anche attraverso la condivisione di modelli organizzativi quale presupposto per partenariati più efficaci, occorre ancora investire nelle culture, nelle politiche e nelle pratiche che si agiscono nei diversi contesti scolastici. Sul piano delle culture è necessario promuovere lo sviluppo di una cultura sussidiaria che riconosca il diritto di partecipazione ai processi decisionali di tutti gli attori scolastici, delle comunità, delle famiglie che, condividendo l'interesse verso la scuola come bene comune, sappiano leggere il contesto e rispondere collettivamente ai bisogni concreti che esso esprime. Sul piano delle politiche, è fondamentale conoscere a fondo quei dispositivi di *policy*, come i Patti educativi di Comunità, che, se agiti, possono contribuire all'attivazione di processi virtuosi di democrazia partecipativa, da cui consegue quella corresponsabilità che dalle scuole, a partire dal rapporto con le famiglie, "si riverbera su tutta la comunità locale, innescando significativi processi di trasformazione, di riadattamento, di riequilibrio relazionale"⁶¹.

Sul piano delle pratiche, si tratta di investire nell'acquisizione di capacità di co-programmazione, co-progettazione, co-costruzione di una rete di azioni per sostenere il successo scolastico degli alunni e delle alunne, ripensando gli spazi, i tempi e i modi della didattica e di realizzare modelli organizzativi che permettano di migliorare le prassi per la gestione dei rapporti con le famiglie e le comunità, nella direzione di un incremento della qualità e dell'equità dei processi educativi⁶².

Alle scuole serve una *vision* condivisa sulle alleanze educative con famiglie e comunità territoriali: occorre una formazione per e con gli insegnanti per aumentarne la riflessività, il confronto e per promuoverne una professionalità in direzione collaborativa e comunitaria. In particolare, servono "competenze di pianificazione e progettazione condivisa, collaborazione, cooperazione, compartecipazione nell'azione didattica (*team teaching, co-teaching, ecc.*), ricerca (in) azione, monitoraggio, auto-valutazione, riflessività in azione, documentazione (che significa anche evidenziazione delle pratiche dei processi in atto/attuati, dei dati emergenti, degli esiti, ecc.)"⁶³. "When the capacity to collaborate becomes a part of educators' professional identity and knowledge base, community partnerships become business as usual"⁶⁴.

Chiudiamo la nostra riflessione con Goussot, il quale ci ricorda che:

Solo la trasformazione delle scuole in agorà pedagogiche aperte alla riflessione collettiva e

⁶⁰ C. Galindo, M. Sanders, Y. Abel, *Transforming educational experiences in low income communities: A qualitative case study of social capital in a full-service community school*, in "American Educational Research Journal, Centennial Edition", 54, 2017, pp.140S-163S.

⁶¹ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019.

⁶² Cfr. A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola. Volume primo*, Bologna, Bononia University Press, 2020.

⁶³ F. Bocci, *Contesti e scenari dell'inclusione* in F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma, Roma-Tre Press, 2018, pp. 30-31.

⁶⁴ B. Stroble, H. Luka, *It's my life, now: The impact of professional development school partnerships on university and school administrators*, in "Peabody Journal of Community Psychology", 74, 1999, p. 132.

alla co-progettazione di un nuovo patto educativo per il futuro potranno ridare speranza. [...] si tratta di connettersi, costruire un nuovo modo di stare insieme per co-educarsi nella prospettiva di ridare vitalità e serietà culturale cioè dignità alla scuola repubblicana, democratica e pubblica⁶⁵

e non dimenticando mai che “gli e le insegnanti rimangono centrali per i futuri dell’educazione”⁶⁶.

5. Bibliografia di riferimento

Addi-Racch A., Dusi P., Seeberger T.N., *What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals* in “Urban Education”, 00, 2021, pp.1-32.

Ansell C., Gash A., *Collaborative Governance in Theory and Practice*, in “Journal of Public Administration Research and Theory”, 18, 2007, pp. 543-571.

Arena G., *Il principe, il rospo ed i beni comuni. Dietro ogni bene c’è una comunità che lo cura e se ne assume le responsabilità*, in <https://www.labsus.org/2015/10/il-principe-il-rospo-ed-i-beni-comuni/>, consultato in data 07/02/2023.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Atti parlamentari del Senato della Repubblica, Delega al Governo per la modifica del codice civile in materia di beni pubblici, N. 2031, 2010, pp 5-6, in <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/217244.pdf>, consultato in data 9/02/2023

Atti Parlamentari della Camera dei Deputati, Discussioni, Seduta del 20 settembre 2000, p. 23, in http://leg13.camera.it/_dati/leg13/lavori/stenografici/sed774/sintero.pdf, consultato in data 10/02/2023.

Bae S.H., *Concepts, Models, and Research of Extended Education*, in “International Journal for Research on Extended Education”, 6, 2018, pp. 153-164.

Biag M., Castrechini S., *Coordinated strategies to help the whole child: Examining the contributions of full-service community school*, in “Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)”, 21, 2016, pp.157-173.

Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma, Roma-Tre Press, 2018.

Bondioli A., Savio D., *“Promuovere dall’interno”: la ricerca come formazione*, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit., pp. 77-78.

Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2021

Braun V., Clarke V., *Reflecting on reflexive thematic analysis*, in “Qualitative Research in

⁶⁵ A. Goussot, *I frutti velenosi della buona scuola*, in F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, cit., p. 24.

⁶⁶ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, cit., p. 96.

Sport, Exercise and Health”, 11, 4, 2019, pp. 589-597.

Canevaro A., *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in “L'integrazione Scolastica e Sociale”, 3, 2, 2002, pp.104-159.

Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013.

Coalition for Community Schools, in http://www.communityschools.org/about-schools/what_is_a_community_school.aspx, consultato in data 12/02/2023.

Costituzione Italiana, Articolo 118, comma 4, in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-ii/titolo-v/articolo-11>, consultato in data 10/02/2023

Costituzione Italiana, Articolo 3, in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>, consultato in data 10/02/2023

Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

Cottini L., *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi*, in “L'integrazione Scolastica e Sociale”, 16, 4, 2017, pp. 370-382.

de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano, FrancoAngeli, 2015.

De Biase L., *Pubblico e privato nel terzo millennio*, in Parmigiani M., Vaccari A. (a cura di), *Obiettivo comune. Le partnership pubblico-privato strumento di innovazione, responsabilità e fiducia*, Milano, Edizioni Ambiente, 2014.

Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/0-8/10/099G0339/sg>, consultato in data 15/02/2023

Del Bene G., Rossi A.L., Viaconzi R., *La comunità educante. I patti Educativi per una scuola aperta al futuro*, Novate Milanese, Fabbrica dei Sogni Editore, 2021.

Dryfoos J., Maguire S., *Inside full-service community school*, Thousand Oak (CA), Corwin, 2002.

Epstein J., Sanders M.G., Sheldon S.B., Simon B.S., Salinas K.C., Janson N.R., Van Voorhis F.L., Martin C.S., Thomas B.G., Greenfeld M.D., Hutchins D.J., Williams K.J., *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Fourth Edition*, Thousand Oak (CA), Corwin, 2019.

Fondazione Openpolis ETS, *Giovani e comunità. I patti educativi di comunità*, in <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita/>, consultato in data 15/02/2022.

Fondazione Openpolis ETS, in <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>, consultato in data 15/02/23.

Galindo C., Sanders M.G., Abel Y., *Transforming educational experiences in low income communities: A qualitative case study of social capital in a full-service community school*, in “American Educational Research Journal, Centennial Edition”, 54, 2017, pp. 140S-163S.

Gordon J., Downey J., Bangert A., *Effect of a school-based mentoring program on school behavior and measures of adolescent connectedness*, in “School Community Journal”, 23, 2013, pp. 227-248.

Goussot A., *I frutti velenosi della buona scuola*, in Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (a cura

di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, cit.

Hardin G., *The Tragedy of the Commons*, in "Science", 162, 3859, 1968, pp. 1243-1248, in https://pages.mtu.edu/~asmayer/rural_sustain/governance/Hardin%201968.pdf, consultato in data 07/02/2023.

Hess C., *Mapping the New Commons*, in "Governing Shared Resources: Connecting Local Experience to Global Challenges", 12th Biennial Conference of the International Association for the Study of the Commons, Cheltenham (EN), 2008.

Ianes D., Heidrun D., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson, 2011

MIUR, *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, 2020, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a94942>, consultato in data 19/01/2023.

MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0 consultato in data 17/01/2023.

OECD, *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling in Educational Research and Innovation*, Parigi, OECD Publishing, 2020.

ONU, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 14/02/2023.

Ostrom E., *Governing the commons. The Evolution of Institution for Collective Action*, New York, Cambridge University Press, 2003.

Pagani, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*, Parma, Edizione Junior Spaggiari, 2020.

Ponce O.A., Pagan-Maldonado N., *Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession*, in "International Journal of Educational Excellence," 1, 2015, pp. 111-135.

Sanders M., *Leadership, partnerships, and organizational development: Exploring components of effectiveness in three full-service community school*, in "School Effectiveness and School Improvement" 27, 2016, pp. 157-177.

Sanders M.G., *Building school-community partnerships: Collaboration for study success*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2005

Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Sibilio M., Aiello P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli, EdISES, 2018.

Stroble B., Luka H., *It's my life, now: The impact of professional development school partnerships on university and school administrators.*, in "Peabody Journal of Community Psychology", 1999, 74, pp. 123-135.

Supule I., *Community school model: Is it an alternative for school closures in rural territories?*, in "Eastern European Countryside" 25,1, 2019, pp. 171-194.

Trincherò R., Robastro D., *I mixed methods nella ricerca educativa*, Firenze, Mondadori,

2019.

UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2023, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0-000384298>, consultato in data 14/02/2023.

Vannini I., *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, cit.

Wenger E., McDermott R.A., Snyder W., *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Harvard, Business Press, 2002.

Data di ricezione dell'articolo: 16 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 25 aprile, 11 e 13 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 19 maggio 2023